

SON DÖNEM OSMANLI AYDININDA EĞİTİM TARTIŞMALARI

*DEBATES ON EDUCATION AMONG THE LATE OTTOMAN
INTELLECTUALS*

Dr. Hıdır ÖNÜR

Afyonkarahisar Cumhuriyet Anadolu Lisesi Felsefe Grubu Öğretmeni

Özet

Bu makalede, aslında, son dönem Osmanlı toplumunda aydınların eğitimle ilgili tartışıkları konular üzerinde durulmakta ise de, o günlerden hareketle bugünü anlamaya çalışma amaçlanmıştır. İkinci Meşrutiyetten beri, aynı ya da benzeri konular toplumun farklı kesimlerince tartışılmakta, sık sık "eğitimde reform" denemeleri yapılmaktadır. Bu da göstermektedir ki, söz konusu tartışmalardan istifade etmede başarılı olunamamıştır. Osmanlı Devletinin sonlarına doğru ortaya çıkmış olan fikir akımlarının, zaman içinde iyice derinleşerek toplumun birbiriyle uzlaşamayan farklı kesimlere ayrılmış olması bu başarısızlığın nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Oysa, Osmanlı aydını eğitim meselesini farklı fikir akımları çerçevesinde tartışmış olsa da; hem bazen aynı fikir akımı içindeki aydınlar birbirinden farklı düşüncelere sahip olabilmişler, hem de bazen farklı fikir akımı içindeki aydınlar aynı görüşü savunabilmişlerdir. O nedenle, söz konusu dönemin eğitim tartışmalarının yeniden değerlendirilmesi bugünkü ihtilafların giderilmesi bakımından önem taşımaktadır. Eğitimle ilgili problemler biçimsel olarak değişse de, öz olarak değişmemiştir. Makalenin dayandığı bu temel görüş, konuya ilgili literatür taraması yapılarak detaylandırılmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Osmanlı Aydını, Baticılık, İslamcılık, Türkçülük

Abstract

In this article, although it is stressed on the subjects related with education which are debated by the intellectuals in late Ottoman society, the main aim is to understand today setting up from those days. Since Second Constitution, it is still debated the same or similar subjects by the various stratas of the society and it is often the case to make the tryouts of "reform in education". Hence it is the indicator of the being unsuccesfull in making the use of such debates. It could be taken the cause of this failure that is the fragmentation of society into the unreconciled zones as the concequance of deepening of different lines of thought appeared by the ends of Ottoman State.

However, although Ottoman intellectuals had discussed the subject of education within various lines of thought, sometimes the intellectuals in same line would have been in opposition or those being opposite lines could have been claimed same ideas. Therefore, it is important to reevaluate the education debates of such era in order to dissipate todays disputes. Although the problems concerning education have changed in form, it have not changed in content. This basic idea as the ground of this paper will be elaborated by the literature review.

Key Words: Education, Ottoman Intellectual, Westernization, Islamism, Turkism

1. GİRİŞ

Kendisine karşı birleşerek Kutsal İttifak'ı oluşturan Batı ile uzun yıllar savaştıktan sonra Karlofça Antlaşmasını imzalayan Osmanlı, Batıda ilk defa çok büyük toprak kaybına uğramıştır. Dahası, Osmanlı Batının gerisinde kaldığını kabullenerek kaybettiği toprakları geri alma düşüncesiyle, bazı yenileşme hareketlerine başlamıştır. Yenileşme hareketlerinin askeri alanda başlamış olmasını, bu düşüncenin sonucu olarak değerlendirmek mümkündür. Nitekim, önce III.Selim döneminde Nizam-ı Cedit ordusu kurulmuş, sonra da II.Mahmut döneminde bu ordunun subay ihtiyacını karşılamak için Harbiye, doktor ihtiyacını karşılamak için de Tıbbiye gibi okullar kurulmuş, ordunun ihtiyaçları için Fransızcadan kitaplar tercüme edilmiştir. Kısacası, eğitim kurumundaki yenilikler, askeri alandaki ihtiyaçlardan kaynaklanmıştır.

Eğitim kurumlarının askeri alanın dışında, sivilleri de kapsayacak şekilde yaygınlaşması Tanzimat döneminde mümkün olabilmiştir (Soydan, 2013:55). Medreselere dokunmadan, onların yanında darülfünun (üniversite), orta ve ilkokullar kurulmuştur (Tunaya, 2004:32). Mühendislik, tıp ve mülkiye gibi okullarda Batılı zihniyete göre yetiştirilmiş olan kişiler, Batılılaşma sürecine katkıda bulunmuşlardır. Davison'a göre (2006:469), Osmanlı hükümeti tarafından açılan bu yüksekokulların en büyük yararı, yeni bir düşünce dünyasının kapılarını açması ve Batılı matematik, fen, coğrafya, tarih ve politika kavramlarını getirmesidir. Pozitif bilimlere önem veren, hakikatleri sorgulayan ve reformları destekleyen yeni ve eğitimli kitle, Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu sorunları daha değişik biçimlerde değerlendirmeye başlamış ve sorunların çözümünde Batılışmadan yana tavır almıştır (Güngörmiş Kona, 2005:92). Bununla birlikte, bu tavır alışın Avrupa'nın diline, bilimine, teknigue karıbübüncü ve tartışmacı olduğu söylenemez. Tanzimat aydını, pragmatik bir yaklaşımla güzel olan, gerekli olan her şeyin denenmesini, alınmasını ve öğrenilmesini savunuyordu (Ortaylı, 2007:17-19).

Gerekli olanın ne olduğu ve nasıl alınacağına dair ideolojik tartışmalar ise, daha sonraki yıllarda başlayacaktır. Özellikle, II. Meşrutiyetten sonra başlayan fikir tartışmalarının yoğunluğuyla ilgili olarak Tunaya (2011:41) "İkinci Meşrutiyet'in en ilginç yönü Osmanlı tarihinde ilk kez düşünen bir toplum manzarası göstermesidir"

tespitinde bulunmaktadır. Düşünen toplumun temel probleminin "bu devlet nasıl kurtulur?" sorusunda somutlaştiği bilinen bir gerçektir.

Peyami Safa (1988:14), memleketin istikbali hakkında endişe duyan her bir Osmanlı aydısının, hasta adamı kurtarma derdiyle çare arayışı içinde olduklarını belirtmektedir. Eğitim meselesi de dahil olmak üzere, bütün meseleler fikir sahipleri arasında tartışılmaktadır. Görüşler çoğu zaman birbirine karışarak Türkçü-İslamcı, Türkçü-Batıcı, İslamcı-Batıcı ve Türkçü-İslamcı-Batıcı gibi mürekkep fikir zümrelerinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanmıştır. Yine de, bu fikir zümrelerinin içinde hakim olan eğilimlere bakarak sadece Batıcı, sadece İslamcı ve sadece Türkülerden bahsetmek mümkündür.

Batıcılar, İslamcılar ve Türküler memleketin geleceğini kurtarma ümidiyle ekonomik ve siyasi konuların yanı sıra, eğitimle ilgili konuları da tartışımlardır. Medreselerin kapatılıp kapatılmayacağı, Latin harflerinin alınıp alınmayacağı, eğitimin hangi dille yapılacağı, ne tür okullarda hangi derslerin okutulacağı, kızların eğitiminin hangi seviyede olması gereği, kızlarla erkeklerin bir arada mı, yoksa ayrı okullarda mı okutulması gereği, eğitimle ilgili problemlerin çözümüne temel eğitimden mi, yüksek öğrenimden mi başlanmasıın daha doğru olacağı, anaokullarının gerekli olup olmadığı, eğitim giderlerinin kim tarafından finanse edileceği, din eğitiminin olup olmayacağı veya nasıl olacağı, gayrimüslimlerin eğitiminin nasıl olacağı gibi daha pek çok konu uzun uzadıya tartışılmıştır. Aradan geçen süre, yüz yılı aşmış olmasına rağmen, bu konulardan bazıları hâlâ tartışılmaktadır. O nedenle, yüz yıl önceki tartışmaların önemini koruduğu söylenebilir.

Bu makalede, son dönem Osmanlı toplumunda ortaya çıkan fikir hareketleri kapsamında eğitim meselesiyle ilgili tartışmalara daha yakından bakılmaya çalışılmış, tartışmalar yeniden değerlendirilmiştir. Böyle bir değerlendirmenin, günümüz eğitim problemlerinin çözümüne yönelik ışık tutacağı düşünülmektedir. Zira, bu makalenin amacı yüz yıl önceki eğitim tartışmalarını değerlendirmek suretiyle, dünden hareketle bugünü anlamaya çalışmaktadır. Bu amaçla, 1908-1922 dönemindeki fikir hareketleri içinde öne çıkan kişilerin eğitim meselesi hakkındaki görüşleri ele alınmıştır.

2. BATICILARIN EĞİTİM ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Tüccarzâde İbrahim Hilmi, 1916 yılında yayınladığı *Avrupalılaşmak* adlı eserinde Batılılaşmanın "kafirleşmek" demek olmadığını belirttiğinden sonra, Ahmet Cevat Bey'in anlatımına dayanarak bu kavramı, "Batı'nın toplumsal ve ekonomik hayatını mümkün olduğu kadar Doğu'ya nakletmek; Doğu'yu Batı'da olduğu gibi bilim, teknik ve sanayi sahibi yapmak, üniversitelerle, fabrikalarla, parklarla, operalarla, büyük rasathanelerle canlı hale getirmek; kısacası, toplumu gaflet ve durağanlıktan kurtarıp ilim ve sanata yöneltmek" şeklinde tarif etmektedir (1997:58). Bu manâda Batılılaşma, eğitimi ekonomik gelişmeyi temin etmek için bir vasıta olarak görmektedir. Nitekim, Tüccarzâde İbrahim Hilmi'ye göre (1997:119) okullarda çocuklara vereceğimiz yegâne eğitim, onların hayat mücadelelerinde başarılı olmalarını

mümkün kılacak, geleceklerini bizzat kendi kendilerine belirleyebilecek hususları vermelidir. Hayat mücadelelesine atılmak tarım, sanayi ve ticaret hayatında mücadele etmek demektir. Bunun için gençlerimizi Avrupa gençleri gibi pratik, bilgi sahibi, becerikli, faal, cesur ve girişimci olarak yetiştirmeliyiz.

Batı'yı bir medeniyet olarak kabul eden Baticılar, "Avrupa medeniyetinden neler almalıyız? Batı'nın manevi taraflarını da alma mecburiyeti var mıdır?" soruları karşısında tam bir sonuca varamamışlardır. Celal Nuri İleri, medeniyeti teknik medeniyet ve gerçek medeniyet olmak üzere ayırdıktan sonra, Avrupa'nın gerçek medeniyet konusunda ileri olmadığını, bu nedenle Japonya'nın yaptığı gibi, sadece teknik medeniyeti almamız gerektiğini savunmuştur (Tunaya, 2004:69-70). Çünkü Avrupa medeniyetinin önemli bir kısmı, meselâ ilim ve fen, artık bütün insanlığın malı olmuştur. Halbuki Doğu ilmi, bütün insanlığa şamil değildir. Öyle ki, bizim ulemamız ne kadar tefsir, hadis, usûl, fikih, mantık, ...bilse de Batı'nın astronomi, anatomi, zooloji, biyoloji, sosyoloji, fizik,...ilmini bilmese âlim sayılmazlar; halbuki, bir kişi bahsedilen Batı ilimlerini bilse ve Doğu ilimlerini bilmese, yine de, gerçek bir âlim olur (İleri, 2000:48-49). Öyle anlaşılıyor ki, Celal Nuri'nin ilim anlayışında pozitif bilimlerin öncelikli yeri bulunmaktadır.

Celal Nuri, kadınların eğitimine ayrı bir önem vermiştir. *Kadınlarımız* adlı kitabında topladığı yazılarında, konunun sosyolojik olarak ele alınmamasından şikayet ettikten sonra, toplumun bir parçası olan kadınlara ahlak eğitimi vermenin şart olduğundan bahseder. Onları toplum hayatının etkilerinden korumanın en etkili yolu, ahlâk örtüsüyle örtünmelerini sağlamaktır (Ülken, 2005:402).

Celal Nuri'nin eğitimle ilgili olarak üzerinde durduğu son konu dil ve alfabe meselesiştir. O, Türkçenin henüz yeni gelişen bir dil olduğunu ve bu yüzden meselâ İngilizcye göre çok az sayıda kelimeye sahip olduğunu, bu kelimelerle de Batı ilminin ifadesinin imkansız olduğunu düşünmektedir. Türkçe gelişip olgunlaşincaya kadar - Galatasaray Mektebi'nde olduğu gibi İngilizce, Almanca veya Fransızca ilim dili olarak kullanılabilir. Böylece, söz konusu Batı dillerinden Türkçeye geçecek yeni kelime ve kavramlar, bizim dilimizin gelişmesine katkı sağlayacaktır (İleri, 2000:107-108).

Öte yandan, Celal Nuri'ye göre (2000:128) Arap alfabetesiyle okuyup yazmak da zordur; öğrenilmesi uzun zaman almaktadır. Bu harflerin matbaacılıkta, yazı makinesi üretiminde kullanılması da güçtür. Halbuki, 24 Latin harfi bir ay gibi kısa zamanda öğrenilebilir. Öte yandan, Arap harflerinin kaldırılması halifeliğin kaldırılması kadar zordur; aceleye getirilmemesi gereklidir. 3-4 yıllık bir sürede yavaş yavaş Latin Harflerine geçilmelidir (Ülken, 2005:407).

II. Meşrutiyet dönemine damgasını vuran eğitim tartışmalarından biri de, *Tûba ağacı nazariyesi*dir. Maarif nazırlığı yapmış olan Emrullah Efendiye ait bu nazariyeye göre, eğitimde yenileşme ve düzenlemeye ilkokullardan değil, yüksek okullardan başlanmalıdır. Yüksek okullarda "önce ilim tedvin edilmeli, ulema yetiştirmeli, sonra talim olunmalıdır" (Ergün, 1996:45). Cennetteki kökleri yukarıda, dalları ve meyveleri aşağıda olan Tûba ağacı, eğitim sistemimizin yukarıdan aşağı geliştirilebileceğini simgeler. Çünkü, O'na göre, insanlığın gelişmesi bilimlerin üniversitelerde

geliştirilmesiyle sağlanmıştır. Ayrıca, ivedilikle ihtiyaç duyduğumuz "yetişmiş insan" kısa sürede ancak üniversitelerde yetiştirebilir (Akyüz, 2010:301).

Emrullah Efendi'nin Tûba ağacı nazariyesi, siyaset ve kültür hayatının önemli tartışmalarından biri olmuştur. Esas tartışmalar bir seçkinler eğitimi-kitle eğitimi çekişmesi biçimine girmiştir (Ergün, 1996:46). Bununla birlikte, Emrullah Efendi bu nazariyede sebat ve israr etmemiştir; para ve yetişmiş öğretmen olmaması nedeniyle "elzemi lazıma tercih" ederek ilkokullara daha fazla önem vermiştir (Ergin, 1977:1278).

Emrullah Efendi'ye en güçlü itiraz Sâti Bey'den gelmiştir. Sâti Bey'e göre, eğitim Tûba ağacı gibi değil; normal ağaçlar gibi, meselâ bahçedeki kiraz ağacı gibi olmalıdır (Akyüz, 2010:301). Yani, eğitim tabandan başlamalıdır; Japonya ve Balkan ülkelerinde olduğu gibi, önce ilk ve orta dereceli okullar, sonra da üniversiteler kurulmalıdır (Ergün, 1996:130).

Sâti Bey'e göre, ilkokul eğitimi bütün eğitime kuvvet ve ruh vermelii, genel eğitimin gelişmesine hizmet etmelidir. Bununla birlikte, bu görüşlerini ifade ettiği yıllarda, Osmanlı eğitiminin bu niteliğe sahip olmadığını savunmaktadır. Çünkü, ilkokullardaki eğitim usûlü fena, öğretim yolsuz ve gayesizdir. Bu okullar Kur'an okutmayı öğretmekte; ama, kitap, gazete okumayı öğretmemektedir. O nedenle, önce ilköğretimde eğitim usûlünde devrim yapılmalı, sonra programlara bir gaye verilmelidir. Bunlar yapılmadan, ilköğretim süresini uzatmak hiçbir işe yaramayacaktır (Ergün, 1996:131). Üstelik, yapı itibarıyla eğitimimizin daha önemli bir sorunu vardı ki, o da, mektep-medrese ikiliğiydi. Medrese eğitimi bir gelenek halini almıştı, askeri ve sivil okullar ise gerekliydi. Dolayısıyla, tarihi olarak bu ikilik tabii bir durumdu (Ergün, 1996:129).

Sâti Bey, insan kabiliyetlerini bedensel, fikrî ve ahlâki olmak üzere üçe ayırmış ve bu kabiliyetlerin gelişip olgunlaşması amacına hizmet eden eğitimin de beden eğitimi, fikir eğitimi ve ahlâk eğitiminden oluşması gerektiğini savunmuştur (Gündüz, 2012:204). O, beden, fikir ve ahlâk eğitiminin nasıl olması gerektiğini ayrı ayrı ve oldukça teferruatlı bir şekilde *Fenn-i Terbiye* adlı kitabında açıklamıştır¹. Öyle ki, bu eserinde Sâti Bey, okul binalarının, ders sıralarının nasıl olması gerektiğini beden eğitiminin sağlık, fikir ve ahlâk gelişimi üzerindeki etkilerine kadar; duyu organları ve sezgiyle öğrenme ve hatırlamadan hayal kurmanın önemine kadar; akıl ve mantığın temel ilkelerinden bireysel irade ve vicdan eğitiminin önemine kadar pek çok konu üzerinde durmuş, her bir konuya ilgili somut önerilerde bulunmuştur.

Sâti Bey'e göre, okulların durumu ile toplumsal hayatın durumu arasında sıkı bir ilişki vardır. Hatta denilebilir ki, okullar mevcut durumun en parlak aynasının yansımıası, geleceğin en önemli hazırlayıcı tezgâhıdır. Bunun böyle olduğunu

¹ Sâti Bey'in Mustafa Gündüz tarafından Lâtin harflerine aktarılarak sadeleştirilmiş olan bu eseri, Türkiye'de ilk modern *Eğitim Bilimi* kitabı olma özelliğine sahiptir.

delillendirmek için, II. Meşrutiyet öncesi Osmanlı okullarına bakmak yeterlidir. Zira, bakıldığından görülecektir ki, okullarda öğretmenler çok tembelce zaman öldürmeye çalışmakta, öğrencilerinden miskince bir bağlılık ve boyun eğme istemekte, dersleri harfi harfine ezberletip geçmektedir. Ders kitaplarının hepsinde hükümdar hakkında övgüler bulunurken, hürriyet, vatan, hak gibi fikirlerden hiç bahsedilmemektedir. Halbuki, azınlık ve diğer yabancı okullarında Osmanlılıktan söz bile edilmemekte, diğer toplum ve milletlere karşı kin ve nefret hissi beslenmektedir. Bundan, onların bağımsızlık ve devletten ayrılma eğilimlerinin ne kadar kuvvetli olduğu, Osmanlı devletinin birliğinin ne kadar büyük bir tehlike içinde bulunduğu sonucunu çıkarmak mümkündür (Gündüz, 2012:193-194).

O halde, öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Öğretmenler, dış ve maddî düşmanlara değil; iç ve manevî düşmanlara karşı savaşan büyük bir ordunun askerleri gibi düşünülebilir. Öğretmenler ordusunun en temel görevi, düşmanların en tehlikeli olan cehaleti yok etmektir. Eğitim öğretim yöntemi, öğretmen ordularının savaş yöntemidir (Gündüz, 2012:195). Böylece, ilk kez toplumda öğretmenlik bir meslek adamı, yetiştirme uzmanı olarak tanımlanmıştır. Subay, doktor, hakim, ebe gibi öğretmen de bir fennin, terbiye fenninin uygulayıcısı olarak görülmüştür.

Ancak, Berkes'in de belirttiği gibi (1978:445-446), bu yeni öğretmen tipinin yeni bir eğitim anlayışını temsil etmenin ötesinde, toplumsal olarak taşıdığı bir anlamı daha vardır: toplum içinde tanınma kazanan öğretmen, gelenek ve alışkanlıkların son güçlü bekçisi olan *hoca*nın karşısındadır. Öğretmen, çocuğu çevresinin etkilerine karşı yeni bir insan olarak yetiştirecektir. Öğretmenin görevi, sadece okutmak ve ezberletmek, dayak atmak olmayacak; fikirce, ahlâkça, sanat ve hareketlilik açısından çocuklara model olmak olacaktır.

Sâti Bey, eğitimle ilgili görüşlerini Dârülmuallimîn'de müdür olduğu dönemde (1909-1912) uygulama fırsatı bulmuştur. Dârülmuallimîn'e beden eğitimi, musiki, el işleri derslerini sokmuş; "çocuk edebiyatı" tesis etmiş; beden eğitiminde Selim Sırı (Tarcan) Bey, müzikide Zâti Bey, el sanatlarında Artin Efendi, çocuk edebiyatında Tevfik Fikret Bey gibi dönemin önde gelen öğretmenlerinden istifade etmiştir (Acar, 2009:39-43). Özellikle Tevfik Fikret'in Sâti Bey'e eğitim konusunda önemli katkıları olmuştur. Şöyle ki, Tevfik Fikret Robert Koleji'nde çalıştığı yıllarda Boğaziçi'nin yamaçlarında ormanlık alan içinde Yeni Mektep adında bir özel okul açmayı planlamıştır. Çocukların sîrf hafıza ve zekasını kuvvetlendirmenin tek başına işe yaramayacağını düşünen Tevfik Fikret, hayatı başarılı olmak için sağlam bir karakter ve kuvvetli bir iradenin de gereklî olduğunu inanmıştır. İşte, Yeni Mektep'te öğretim aracılığıyla yapılacak olan eğitim yatalı olacak ve çocuklar aklî eğitimini yanı sıra ahlâkî eğitim de alacaklar, mutlu yaşama sanatını ve pratik hayatı öğreneceklerdir (Ergün, 1996:122-123). Bu okulda yetişenler, hükümet memurluğuna dayanmadan kendi girişimleriyle hayatı atlacaklardır; zira, okulun iki önemli meslekî amacı, ziraat ve ticaret adamı yetiştirmektir. Öğretim Türkçe ve İngilizce olacaktır. İngilizceye önem verilmesinin nedeni, İngilizlerin liberalizm ve özel girişimcilik ruhuyla bize model olması gereken bir ırkın dili olmasıdır (Berkes, 1978:447).

Ancak, bu okul için gerekli olan para toplanamamış, okul açılamamıştır. Dolayısıyla, Tevfik Fikret düşüncelerini uygulama imkânı bulamamıştır. Onun bu konudaki ideallerini Sâti Bey uygulamaya çalışmıştır. Nitekim, özellikle Almanya ve İsviçre'de uygulamalı eğitim veren Yeni Mekteplerden ve Fröbel'in Kindergarten'ından ilham alan Sâti Bey, 1915'te İstanbul Beyazıt'ta Yeni Mektep'i kurmuştur. Daha sonra Nişantaşı'na taşınacak olan Yeni Mektep'te modern öğretim yöntemlerine ağırlık verilmiştir. Bu okulun bünyesinde kurulan çocuk yuvasında okul öncesi eğitimi verilmiş, ayrıca Dârûlümüreibung sınıfı açılarak bu okullarda görev yapacak öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmiştir (Acar, 2009:29).

Sâti Bey de, Tevfik Fikret gibi pragmatist, faydacı eğitimi beğenmiş; özgür, uygulamaya dayalı eğitim sisteminden etkilenmiştir. Sosyal hastalıklar karşısında ümitsiz, azimsiz halde beklemekten başka bir şey yapmayan aydın kesimi eleştirek, okullarda verilecek ahlâk eğitimiyle çocuklara ümit aşlanması, vatan sevgisinin kazandırılması gereğine inanmıştır. Bulgarların beş-altı aydır işgal ettikleri yeri vatan olarak kabul ettiklerini, oysa bizim beş-altı yüzyıldır idare ettiğimiz yerlere vatan diyemediğimizi belirtirken, bu noktada eğitim sistemini sorgulamıştır (Ergün, 1996:128). Nitekim, Tevfik Fikret'e göre de, II. Meşrutiyet'ten sonra etkin olması istenen gençliğin her şeyden önce vatansever olması gerekmektedir (Yıldırım, 2002:62). İdealistlik, erdemlilik, insan severlik, çalışkanlık ve üreticilik bu gençliğin diğer özellikleridir.

Kısacası, Baticıların eğitim konusundaki görüşleri geri kalmışlığımızın nedenini Batı'da olduğu gibi vatan sevgisiyle dolu, akılç, özgür, modern düşünceli gençler yetişmesine imkân veren okullarımızın olmayışında arayan temel düşünceden beslenmiştir. Bu düşünceye ilk itiraz İslâmcılardan gelmiştir. Zira, İslâmcılara göre geri kalmışlığımızın biricik nedeni, İslâm dininden gittikçe uzaklaşmakta oluşumuzdur.

3. İSLÂMCILARIN EĞİTİM ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Tarık Zafer Tunaya, Said Halim Paşa'nın meşhur *İslâmlaşmak* adlı eserine atıfta bulunarak, İslâmclığın çıkış noktasını, Osmanlı'nın gerileme nedenlerini İslâm'dan uzaklaşmada arayan görüşe dayandırmaktadır. Osmanlı Devleti eski azametine kavuşmak istiyorsa, gerçek İslâm'a geri dönmelidir. "Gerçek İslâm'a dönüş" hareketi olarak özetlenebilecek olan İslâmcılık akımı İslâm dininin din ve dünyayı, maddiyat ve maneviyatı kapsayan bir din olduğunu kabul etmekte; İslâm dininin itikad, ahlâk, toplum ve siyaset sisteminin zaman ve muhitin ihtiyaçlarına göre tefsir edilmesi gerektiğini savunmaktadır (Tunaya, 2007:13). Buraya kadar olan kısmında İslâmcı aydınların çığının hemfikir olduğunu görmekteyiz; ancak iş, İslâm'ın ihtiyaçlara göre tefsiri meselesine gelince fikir ayrıllıkları baş göstermektedir. Bu noktada Peyami Safa (1988:36) Mehmet Akif, Şemsettin Günaltay, Said Halim Paşa gibi yabancı dil bilen ve Batı kültürüyle az çok temas halinde olan aydınları, tenkit ruhuna sahip oldukları için diğerlerinden ayırmaktadır. Musa Carullah, Filibeli Ahmet Hilmi gibi içtihat kapısının açık kalmasını gerektiğini düşünen aydınları da bu gruba; Musa Kâzım, Mustafa Sabri

Efendi gibi, kadın ve aile konusu merkezde olmak üzere diğer sosyal meselelerde daha katı düşünen aydınları ise diğer gruba dâhil etmek yanlış olmayacağındır.

Peyami Safa'ya göre tipki homojen bir Baticılık olmadığı gibi, homojen bir İslâmcılık da yoktur. Aralarında Baticılara yaklaşanlar olduğu gibi, Türkçülere yaklaşanlar da bulunmaktadır (1988:14). Bununla birlikte, İslâmcıların şu esaslarda birleştiriklerini ifade etmek de mümkündür (Safa, 1988:36-39): Toplumlarda asıl birleştirici unsur dindir; dolayısıyla, İslâm dini etrafında birleşilmeli, halife bu birliği temsil etmelidir. İslâm, gelişmeye engel bir din olmadığı gibi, Batıda ortaya çıkış gibi geliştiği kabul edilen demokrasi, hürriyet, eşitlik, kardeşlik gibi prensipler İslâm'ın esaslarında vardır. Oysa, en büyük hata bu konuda yapılmıştır: İslâm gelişmeye engelmiş gibi yüzümüzü Batıya dönmemiştir. Batının ilim ve sanayini almaya mecburuz, ama âdet ve ahlâkını almamamızı. Buradan hareketle, sosyal hayatımıza Batı'ya göre tanzim etmemeliyiz. Meselâ, erkeklerle kadınların bir aradalığına izin veren eğitim, çalışma hayatı gibi düzenlemeler kabul edilemez. Birden fazla kadınla evlenme, boşama hakkının erkeğe verilmesi gibi düzenlemeler eşyanın tabiatına uygun olan düzenlemelerdir. Nizamî mahkeme-şer'î mahkeme ve mektep-medrese ikiliğinde İslâmcıların tercihi şer'î mahkemelerin de, medreselerin de korunması yönündedir.

İslâmcılara göre medreseler, korunmakla birlikte ıslah edilmesi de gereken kurumlardır. Yüksek bir gaye ile kurulan bu kurumlar, artık fonksiyonlarını yapamamaktadır. O nedenle, 1914 yılında Şeyhüllâslâm medreselerde coğrafya ve tarih dersleri okutmanın İslâm'a uygun olduğunu dair fetva vermiş, medreselerde felsefe ve Türkçe derslerinin okutulması kararlaştırılmıştır. Öğretimin Arapça yapılmasını ve Arapçanın Osmanlıdaki Arap olmayan unsurlar içinde de yayılmasının sağlanması teklif edenler olmuştur (Tunaya, 2007:79).

İslâmcılığın önde gelen isimlerinden olan Said Halim Paşa, yukarıda bahsedilmiş olan esaslar çerçevesinde İslâm'ın gelişmeye engel bir din olmamasına rağmen, Osmanlı'nın niçin gerilediği sorusunun cevabını dinin yorumlanmasındaki yanlışlarda aramıştır. Ona göre, İslâm dünyasının gerilemesi, maddî şartlarının bozulmasından ileri gelmiştir. Bu imkânsızlık, onu Batılı milletlerin hücumlarına karşı istiklâlini koruyamaz hale getirmiştir, onların hakimiyeti altına girmekten kendisini kurtaramayacak kadar zayıf bir hale düşürmüştür. Oysa Batı, tabiatı idare eden kanunları tanıdığı ve bu kanunlardan çikan ilimlere sahip olduğu için iktisâdî üstünlüğü yakalayabilmiştir (Said Halim Paşa, 2012:233-234). O halde, Osmanlı'nın gerileme sebebiyle ilgili olarak iktisâdî geri kalmışlık, buz dağının görünen kısmı olup görünmeyen kısmını tabii ilimlerdeki gerileme oluşturmaktadır. Çünkü, uzun yillardır Osmanlı aydını İslâm dininin ilme verdiği önemi dinî ilimlerle sınırlı tutmak gibi bir hataya düşmüştür, tabiat ilmi ve fenni karşısında bilgisiz, cahil kalmıştır (Said Halim Paşa, 2012:234). Nitekim, biraz önce ifade edildiği üzere, 1914 yılında Şeyhüllâslâm'ın medreselerde tarih ve coğrafya derslerinin okutulmasının caiz olduğunu dair fetva vermiş olması, o zamana kadar bu derslerin okutulmadığı ya da okutulmaması gerekiği yönünde güclü itirazların olduğu şeklinde yorumlanabilir ki, bu da Said Halim Paşanın konuya ilgili yaklaşımını kuvvetlendirmektedir.

Bu durumda Osmanlı'nın geri kalmışlıktan kurtulmasının yolu açıktır: ilim ve fende ilerlemek. Diğer bir ifadeyle, eğitim yoluyla kalkınma. Nitekim, Said Halim Paşa (2012:239) gerilikten kurtulmanın çaresi olarak ilim öğrenme mecburiyetini şu sözleriyle çok açık bir şekilde ifade etmiştir: "...bu ilimler ve fenler, bugün Avrupada'dır. O halde bizim için yapılacak şey açıktır: bu ilim ve fenleri Avrupalılardan öğrenmek...Evet! Gerek unutmuş bulunduğumuz tecrübe metodunu ve gerek hiç bilmemişiz yeni bilgileri öğrenmek!" Böylece, Said Halim Paşa'da eğitim meselesi, geri kalmışlıktan kurtulmanın çaresi olarak araçsal bir öneme sahip olmaktadır.

Mehmet Akif Ersoy da, Said Halim Paşa gibi, eğitim meselesi üzerinde dururken Osmanlı Devletinin ilim ve fen konusunda Batı'nın hayli gerisinde oluşunu en önemli problem olarak görmüştür. Şiirlerinde bu problemi sık sık işleyen Akif, meselâ *Fatih Kürsüsü*nde (2007:250), "..Bakin mücâhid olan Garb'a şimdi bir kere: / Havâya hükmediyor kâni' olmuyor da yere. / Dönün de âtil olan Şark'ı seyredin: Ne geri! / Yakında kalmayacak yeryüzünde belki yer!.." misralarıyla Batı'nın gelişmişliğine karşı, Doğu'nun geri kalmışlığına dikkat çekmektedir. Çünkü Doğu'da ilimle, fenle uğraşan yoktur, bunun tabiiî sonucu olarak ticaret ve sanayi gelişmemiş, tarım ise eski usullerle yapılmaktadır (2007:263): "...Muhît-î ilme giren yok, diyâr-ı fen kapalı; / Sanâyi'in adı batmış, ticâret öylesine, / Zirâ'at olsa da...Âdem nebî usûlü yine!.."

Akif, Osmanlı'nın sanayi, ticaret, ilim ve fen alanlarındaki bu geriliğinin nedenini medreselerin o ihtişamlı dönemlerde verdiği eğitimi artık verememesinde aramıştır (2007:396): "...Medresen var mı senin? Bence o çoktan yürüdü. / Hadi göster bakayım şimdi de İbn'ür-Rüşd'ü? / İbn-i Sînâ niye yok? Nerde Gazâlî görelim? Hani Seyyid gibi, Râzî gibi üç beş âlim?.." Bu durumun en temel nedeni, medreselerde İslâm'ın asırın anlayışına göre yeniden yorumlanarak ihtiyaçların giderilmeye çalışılması yerine, eski eserlere dair yazılmış şerhlerden bir mana çıkarılmaya çalışılmasıdır. Kisacası Akif, medreselerde yeni bilgi üretilmeyip eski bilgilerin verimsiz bir şekilde sürekli tekrarlanıp durmasından yakınlmaktadır (2007:397): "...En büyük fâzîliniz: Bunların âsârından, / Belki on şerhe bakıp, bir kuru mânâ çikaran. / Yedi yüz yıllık eserlerle bu dînin hâlâ, / İhtiyâcâtını kâbil mi telâffî? Aslâ, / Doğrudan doğruya Kur'ân'dan alıp ilhamı, / Asrin idrâkine söyletmeliyiz İslâm'ı..."

Bununla birlikte Akif, medreselerin tamamen ortadan kaldırılmasına da karşısındır. *Âsim* şiirinde (Ersoy, 2007:376) medresenin yıkılıp yerine mektep yapılması teşebbüsünü "...İnkılâp ümmetinin şâni yakıp yıkmaktır..." diye eleştirmekte; bunun kolaycılık olduğunu, oysa esas olanın yıkmak değil, yapmak olduğunu ifade etmektedir: "...Yıkmak, insanlara yapmak gibi kıymet mi verir? / Onu en çolpa herifler de, emîn ol, becerir..."

Medreseler halkın ihtiyaç duyduğu imam, müftü, vaiz, hafız gibi din adamlarını yetiştirmektedir (Ersoy, 2007:370-371): "...Halkın işâdî mdîr maksad-ı te'sisi? Tamam: / Şehre müftî veriyor, minibere, mihrâba imam. / Hutabânız oradandır,

oradan vâiziniz; / Oradandır hocanız, kayyiminiz, hâfızınız. / Adli tevzî edecek hâkime fikh öğreten o; / Hele köy köy dolaşıp köylüyü insan eden o..."

Ayrıca, medreseler halkın ruhuna uygundur (Ersoy, 2007:371-372): "...Rûhunuz halkımızın, köylümüzün rûhuna denk; / Sözünüz bir, özünüz bir, o ne mes'ûd ahenk! / Biz bu âhengî harâb etmeyecektik, ettik; / Kapanır türlü değil

Akif, medreseler konusunda gösterdiği bu eleştirel tavrını mekteplere yönelik de sürdürmektedir. Zira, mektepler bir taraftan ilim ve fen öğretmekte; ama, dini değerleri ihmâl etmek suretiyle halka yabancılasmış aydınlar yetiştirmektedir. *Âsim* şiirinde, Konya'nın bir köyünde halk kendi parasıyla mektep inşa etmiş ve kış aylarında kendisi üşüse bile, mektebin sobasını yakarak fedakârlık etmiştir. Ancak, devletin bu okula gönderdiği öğretmen, köylü tarafından kabul görmemiştir. Çünkü (2007:375): "...Görmeliydin o muallim denilen maskarayı. / Geberir, câmie girmez, ne oruç var, ne namaz; / Gusûl abdestini Allah bilir amma tanımaz. / ...Bir bakar insana yan yan ki, yuz olmuş manda, / Canı yandıkça, döner öyle bakar nalbanda. / Bir selâm ver be herif! Ağzın aşınmaz ya...Hayır, / Ne bilir vermeyi hayvan ne de sen versen alır..." Sonuç olarak, öğretmen köyden kovulur ve mektep kapatılır.

Akif'in *Âsim*'ındaki öğretmen tipinden yola çıkarak altını çizmemiz gereken önemli bir ayrıntı vardır. O da şudur: öğretmen-hoca çatışmasında, Bâticiların toplumsal gelişmeye engel olan her türlü gelenek ve alışkanlığın son temsilcisi olduğu gereklîceyle hocaya karşı çıkmalarına karşılık, İslâmcılar da halkın değerlerine, inanç ve alışkanlıklarına yabancı olduğu gereklîceyle öğretmene karşısıdır. Aslında bu karşılıklı sembolize edilen şey, din ile bilimin; gelenek ile modern olanın çatışmasıdır. Çatışıkça birbirini besleyen bu iki zıt yaklaşımın, günümüzde de farklı konularda etkisini sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

Diğer taraftan, Akif'e göre (2007:371) memlekette pek çok yüksek okul vardır. Ancak ne zaman, bu okullardan yetişmesi beklenen bir meslek insanına ihtiyaç duyulsa, ecnebilere muhtaç kalınmaktadır: "...Bir alay mekteb-i âlî denilen yerler var; / Sorunuz bunlara millet ne verir? Milyonlar. / Şu ne? Mülkiye. Bu? Tîbbiye. Bu? Bahriye. O ne? / O mu? Baytar. Bu? Zirâ'at. Şu? Mühendishâne. / Çok güzel, hiçbirî hakkında sözüm yok, yalnız, / Ne yetişirdi ki şunlar acaba? Anlatınız! / İşimiz düştü mü tersaneye, yahut denize, / Mutlaka, âdetimizdir, koşarız İngiliz'e. / Bir yıkık köprü için Belçika'dan kalfa gelir; / Hekimin hâzıkı bilmem nereden celbedilir. / Meselâ bütçe hesâbâtnı yoktur çıkarın.../ Hadi mâliyyeye gelsin bakalım Mösyö Loran..." Kisacası, Akif, pozitif bilimlerde çağın hayli gerisinde kaldığımızı kabul etmekle beraber, mektep eğitimini hem yetersizliği hem de halkın değerlerine uzak kalışı nedeniyle eleştirmektedir.

O halde, yapılacak şey medreselerin ıslah edilmesidir. *Âsim*da geçen diyaloglarda bu konu işlenir (Ersoy, 2007:368-369): "- Yok, şu sizin medreseler, / Asrın îcâbına uymakta inâd etmeseler.../ - Gidin ıslah edin öyleyse! – Hakîkat lâzım."

Medreselerin ıslah edilmesi gerektiğini savunan Akif'e göre (2007:268-269) eğitim, mahalle mektebinden başlamalıdır. Ancak, buralardaki öğretmenlerin nitelikleri çok önemlidir. Öğretmenlerin imanlı, edepli, liyakatlı ve vicdanlı olması

gerekir. Aksi takdirde, eğitimin yarardan çok zararı olur: "...Demek ki: Atmalıyız ilme doğru ilk adımı. / Mahalle mektebidir işte en birinci adım; / Fakat, bu hatveyi ilkin tasarlamak lâzım. / Muallim ordusu derken, çekirge orduları / Çıkarsa ortaya, artık hesab edin zararı! / "Muallimim" diyen olmak gerektir imanlı, / Edebli, sonra liyâkatlı, sonra vicdanlı. Bu dördü olmadan olmaz: Vazife, çünkü, büyük..."

Akif, eğitimin önündeki en büyük engellerden birinin tembellik olduğunu düşünmektedir (2007:253-254). Tembellik, sadece Osmanlı'nın değil; bütün Müslüman toplumlardaki insanların ortak derdir: "...Dilenci mevki'i, milletlerin içinde yerin! / Ne zevki var, bana anlat bu ömr-i derbederin?.../..." Kadermiş" Öyle mi? Hâşâ, bu söz değil doğru: / Belâni istedin, Allah da verdi...Doğrusu bu/... "Çalış!" dedikçe Şerîat, çalışmadin, durdun, / Onun hesâbına bir çok hurâfe uydurdun!"

Elbette bu tembelliğin altında yatan neden, insanların geleceğe dair taşdıkları yoğun ümitsizlik duygusudur. Bir sosyal hastalık olarak ümitsizliğin bu kadar yaygın olmasından Akif, eğitim kurumunu sorumlu tutmuştur (2007:387): "...Zerk etmediler kalbime bir damla ümîd. / Hoca, dünyâda yaşanmaz yaşamaktan nevmîd. / Daha mektepte çocuktuk, bizi yıldırdı hayat; / Oysa hiç korku nedir bilmeyecektik, Heyhat!..."

Dikkat edileceği üzere, İslâmçı Akif ile Batıcı Sâti Bey, eğitim kurumlarının öğrencilere her şeyden önce ümit, cesaret ve azim aşılaması gereği noktasında birbiriyle örtüşmektedir. Kaldı ki, ümit, cesaret ve azim gibi özellikler İslâm'ın insanlarda olmasını istediği özelliklerdir. Ne var ki, halkın İslâm inanışı hurafelerle dolu olduğu ve o nispette gerçek İslâm'dan uzaklaşıldığı içindir ki, İslâm âlemi uyuşukluk içindedir.

Şemsettin Günaltay, İslâm aleminin uyanması için dini inanışın bu hurafelerden arındırılması gereğine inanmıştır. Söz konusu hurafeler Mazdeizm, Yahudilik, Hıristiyanlık ve Budizm gibi Asya'nın eski dinleri ile eski Yunan felsefesinin İslamiyet üzerindeki tesirlerinden kaynaklanmaktadır. Bu tesirler, İslâm toplumlarında birbiriyle kavgalı olan farklı mezhepler olarak zuhur etmiştir (Günaltay, 1999:34-36). Din namına ortaya atılan bu hurafeler Müslümanları ezdikçe, onlara hayat hakkı olmayacaktır. O nedenle, hakiki bir inkılâp yapılarak hurafelerden Asr-ı Saadet Müslümanlığına dönülmelidir (Günaltay, 1999:30).

İşte, Günaltay'ın eğitime verdiği önem tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Zira, bir milletin yükselme ve çöküşünde etkili olan en önemli sebep, gelecek neslin talim ve terbiyesidir. Osmanlı uzun yillardır eğitimi ihmâl ettiği için, dağılma tehlikesiyle karşı karşıyadır. Halbuki, uzun yıllar Osmanlı'nın hakimiyeti altında yaşayan Bulgarlar bile muntazam okulları, düzenli programları, muktedir ve usul bilen muallimleriyle ilerleme ve tekâmul kaydetmektedir (Günaltay, 1996: 250-251).

Osmanlı'da ilmin ihmâl edilmesi, felsefe derslerinin medreselerden kaldırılmasıyla başlamıştır. Yavaş yavaş pozitif bilimler medreselerden uzaklaştırılmış, nihayet kısa bir süre sonra bu bilimler unutulup gitmiştir. Öyle ki, Fârâbî, el-Kindî, Gazzâlî, İbn-i Rûşd, İbn-i Sîna, el-Bîrûnî gibi pek çok âlimin isimleri medreselerde

anılmaz olup, hurafelerle dolu *Kâdimir* adlı kitap medrese programlarına dahil edilmiştir (Günaltay, 1996:165-166).

Günaltay (1996:166), medreselerin çöküşünde etkili olan ikinci hususun *zâdegânlık* olduğunu belirtir ki, Uzunçarşılı da (1988:70) aynı problemden *beşik uleması* adıyla bahseder. XVI. asırın sonlarından itibaren *zâdegânlar*, liyakatsız olarak ilmî mertebeleri işgal etmeye başlamışlar, çalışma ve gayret erbabına karşı her türlü ilerleme ve yükselme kapıları kapanmıştır.

Osmanlı'nın gerileme nedenini Günaltay (1996:169-170), bu şekilde tespit ettiğten sonra çözüm yolunu da göstermektedir: medreselerin ıslah edilmesi. Çünkü, "...bir köylü Sorbon üniversitesinden mezun bir efendinin parlak fikirlerinden bir şey anlayamaz,...o ruhlar kendisine pek yabancı, o telkinler pek bigâne, belki de pek tehlikeli görünür." Halbuki, medreselere intisap eden talebenin hemen tamamı taşradan, bilhassa köylerden gelir. Bunlar köylülerin ruhunu, hıssiyatını herkesten fazla bilir. O nedenle, Batı tarzı mektepleri taklit etmek yerine medreseleri ıslah etmek daha doğru olacaktır.

Dikkat edilirse, mektep-medrese ikiliğinde Şemsettin Günaltay ile M.Akif Ersoy'un tercihini medreselerden yana ifade etmeleri aynı gerekçeye dayanmaktadır. Her ikisi de, medreselerin halkın ruhuna uygun olduğunu savunmaktadır.

Batıcı Sâti Bey'den sonra, İslâmcılar içinde eğitim konusuna en sistematik yaklaşan aydının Günaltay olduğunu iddia etmek yanlış olmása gerektir. Zira, Günaltay medreselerde verilmesi gereken eğitimi *Zulmetten Nura* adlı eserinde ayrıntılı olarak izah etmiştir (1996:249-315). Buna göre eğitim, bir hayat tarzını öğrencilere öğreterek onları hayata hazırlamalıdır. Çocuğun hayatı hazırlanmasında okulun yanı sıra, ana-baba da eşit düzeyde sorumluluğa sahiptir. Keza, öğretmenlik de hususi bir meslektir; bilmek başka, öğretmek başkadır.

Lise ve sultanilerin sayısını artırmak yerine, önce ilkokulların yaygınlaştırılması gerekir.

Orta öğretimde sadece dini duyguları değil, milli asabiyeti de uyandırmak gereklidir. Aynı zamanda, dini öğreten kişiler çağın fen bilimlerine da vâkif olmalıdır. Aksi takdirde, dini bilgiler öğretimiyle dinsizliğe daha fazla bir meyil oluşur.

Sadelik tekâmül olduğu için, Türkçe sadeleştirilmeli; lisan kaideleri mazbut ve öğrenilmesi kolay bir hale sokulmalıdır. Edebiyat kaideleri ezberletilmek yerine, anlatılmalıdır.

Okullarda ahlâk terbiyesine özellikle önem verilmelidir. Zira, bir toplumun yükselme derecesi, kendisini oluşturan bireylerin ahlâki faziletlerine bağlıdır.

Okullarda, vatana bedenen dinç, fikren aydın, ruhen üstün faziletlerle donatılmış gençler yetiştirmek için koruyucu sağlık ve beden eğitimi dersleri okutulmalı; bu dersler ilmî ve amelî olmak üzere iki açıdan takip edilmelidir.

Tarih öğretimi, idare ve siyaset fikrini geliştirerek kavimlerin psikolojileri hakkında ders aldırmaya yönelik olmalı; coğrafya dersi kitaplardan değil, harita üzerinden işlenmelidir.

Kimya, biyoloji ve fizik gibi fen bilimleri ile matematik bilimi, mümkün olduğunca soyut ve teorik usullerden kurtarılarak pratik ve alıştırmalı bir hale getirilmelidir.

Batının ilim ve irfanından istifade edebilmek, onlarla fikir alışverişinde bulunabilmek için bir Batı dilini, Fransızca'yı okullarda öğretmek şarttır. Ancak, yabancı dil öğretimi, o dili anadili olarak konuşanların bile bilmediği kuralların öğretilmesine değil, pratiğe dönük olmalıdır.

Günaltay, Arapçanın Müslüman mütefekkirler arasında ortak dil olmasına taraftar olsa da, mevcut eğitimin böyle bir gaye gütmemiğini, esasen böyle bir gayeye yönelik olarak Arapça öğretecek öğretmenin de bulunmadığını düşünmektedir. Arapça ve Farsçanın dilimiz üzerindeki etkisinden dolayı, Osmanlıcanın öğretilmesi gereklidir.

Kısacası, Günaltay her ne kadar medreselerin ıslah edilmek üzere korunması gerektiğini düşünse de, bu okullardaki öğretim usulünün gelişmiş Batı ülkelerindeki gibi pragmatik olmasını savunmuştur.

Hilmi Ziya Ülken (2005:276-277), aralarında Günaltay'ın da bulunduğu modernist İslâmcıların Musa Carullah'tan önemli ölçüde etkilendiğinden bahsetmektedir. Hatta, Cemaleddin Efganî-Muhammed Abduh çizgisinden giden Musa Carullah'ın Türkiye'deki İslâmcıları gelenekçiler ve modernistler diye iki zümreye ayırdığını savunmaktadır. Modernist İslâmcılar mekteple medreseyi birleştirme eğiliminde olanları ki, şimdije kadar onların onde gelenlerinin eğitim konusundaki görüşleri anlatılmıştır. Ancak, Şeyhüllâslâm Mustafa Sabri gibi modernizme doğrudan doğruya karşı olan İslâmcılar da vardı.

Mustafa Sabri, *Yeni İslâm Müctehidlerinin Kiyâmet-i İlmîyyesi* ve *Dinî Müceddidler* adlı eserlerinde Carullah'ı eleştirek son zamanlarda Avrupa'nın medenî gelişmelerinin birçok Müslüman düşünürün maneviyatında tahrîbataptığından yakınmış, Müslümanların geri kalmalarına çözüm arayan uyanış ve yenilenme yollarıyla İslâm dininin tâhîr ve tâhrîf edilmesine karşı olduğunu belirtmiştir (Kanlıdere, 2005:238). Böylece, yenilikleri değil, geleneksel olanı savunduğunu ifade etmiş olan Mustafa Sabri'nin, mektep-medrese çatışmasında medreseyi savunduğunu tahmin etmek zor değildir. Kadınların eğitimine karşı olmadığını belirten Mustafa Sabri (1992:1118), ilim tahsil etmek için de olsa, erkeklerle kadınların bir arada bulunduğu her ortamın kadın erkek münasebetlerini körklemekten başka bir işe yaramayacağını savunarak Batılı tarzdaki eğitim kurumlarına şiddetle karşı çıkmıştır. Zaten, geçim derdi Müslüman erkeklerin bile başı arıza olanı kabul edilebilir şey değildir (Mustafa Sabri, 1992:1115-1116). O nedenle, Mustafa Sabri'ye göre kadınların eğitimi de gereksiz bir faaliyet olmaktadır.

Modernizm ile gelenekçilik arasında orta yolu tutan bir İslâmçı olarak Şeyhüllâslâm Musa Kazım (Ülken, 2005:276), medreselerdeki eğitimin ıslah edilmesi gereği savunur. Medreselerde Arapça öğretmek yerine bu dilin gramerine yönelik

tenkitlerin tekrarlandığı hâsiye, ta'lîkat gibi dersleri kaldırırmalıdır. Arapçanın yanı sıra, bir Batı dili mutlaka öğretilmelidir. Öte yandan, halihazırda medreselerde tefsir, fıkıh, hadis gibi dersler yeterince öğretilmemektedir (Musa Kazım, 1999:59).

Medreselerle ilgili ıslahatçı görüşlerine rağmen Musa Kazım, sağlam bir medeniyetin kurulması için eğitimin yaygınlaştırılması gerektiği fikrine karşı çıkmaktadır (1999: 63-64). Eğitimin yaygınlaştırılması fikrini, herkesi bu ilimlere sahip filozof yapmak anlamında ele alarak, filozof olmak için bir insanın bütün hayatını, zamanını ilim ve fen tahsiline hasretmesi gerektiğini, ancak çoğu insanın geçim derdi olduğu için bunun mümkün olmadığını savunmaktadır. Ayrıca, insanlar dirayet ve yetenek bakımından birbirlerinden farklıdır; herkes bütün zamanını ilim ve fen öğrenmeye hasretse bile, ancak binde biri yüksek rütbeye nail olur. Geri kalanı kendilerini hayvanlıktan kurtaramazlar.

Eğitimi yaygınlaşımaktan kasıt, şayet herkese okuma yazma öğretmek, biraz da tabiat bilimlerine ait temel bilgileri vermekse, bu da sağlam bir medeniyetin meydana gelmesine kافي gelmez. Çünkü böyle bir eğitim sayesinde insan, isteklerini karşılamak için ihtiyaç duyduğu hile ve desise yollarını da öğrenmiş olur; insanlık için değil, kendi menfaati için çalışır. Onları kişisel menfaatleri için adı yollara başvurmaktan alıkoyacak olan şey nedir?

Halbuki, sağlam medeniyeti oluşturan şey eğitimin yaygınlaştırılması değil, doğru din anlayışıdır. Bu anlayış, Kur'an-ı Kerimin hakkıyla anlaşılması demektir. Zira, Kur'an nice ilmî hakikatleri ve kozmolojik sırları içermektedir. Bu yönyle Kur'an, ispat edilmiş bilimlere ve gerçekleri yansitan sosyal ilimlere muhalefet etmek şöyle dursun, onlara yardım bile etmişken, Müslümanlar Kur'an'in açık ayetlerinin ilme uygun olduğunu ortaya koymaya çalışmamakta; hatta, şeriata uygun olmadığı gereğesi ile ilmi gerçeklere karşı çıkmaktadır (Musa Kazım, 1999:96).

Musa Kazım, Hıristiyan bir tıp hekimi ile Müslüman bir âlim arasında geçen diyalogu aktardıktan sonra (1999:98), Kur'an-ı Kerim'de insan bedenine faydalı ve zararlı olan şeylerin hepsinin beyan edildiğini, koruyucu hekimliğin de bunlardan ibaret olduğunu, Kur'an'ın diğer ilimler gibi tıp ilmini de içine aldığı, dolayısıyla Batının Calinus'una da başka tıp hekimlerine de muhtaç olmadığını ifade etmektedir. Musa Kazım'ın bu yaklaşımını, İslam dinini doğru öğrenmiş bir âlimin diğer bilim dallarına ihtiyaç duymayacağı şeklinde yorumlarsak, bize lâzım olan bütün bilgilerin kutsal kitapta bildirilmiş olmasından ötürü, dini bilginin önceliğini savunduğunu söyleyebiliriz. Bu da, Osmanlı toplumunda pozitif bilimlerin niçin çağın gerisinde kaldığına dair bir ipucu olarak değerlendirilebilir.

Batıcıların görüşleriyle İslâmcıların görüşlerini hem eleştirip, hem de sentezleyerek üçüncü bir yol olarak ortaya çıkan Türkçüler, eğitim konusunda sistematik yaklaşımlar sergilemişlerdir. Yaklaşımın özgünlüğü, milletin ihtiyaçlarına ve çağın gerçeklerine uygun olmasındanandır.

4. TÜRKÜLERİN EĞİTİM ÜZERİNE GÖRÜŞLERİ

Enver Ziya Karal, Yusuf Akçura'nın *Üç Tarz-ı Siyaset*'inin 2005 yılında çıkan baskısı için yazdığı Önsöz'de bu makalenin Osmanlı sultanatının son dönemindeki siyaset biçimlerini sıralayan, belirten ve her biçimine belli bir ad vererek esas hatlarını sıvırıltı ilk eser olduğunu belirtmektedir (2005:23-24). Dolayısıyla, Türkçülük fikri ve fikir akımı, yüzyıla yakın bir zamandır dil, edebiyat, filoloji ve siyaset alanında var olsa da, ilk defa Yusuf Akçura tarafından 1904 yılında bu eserde açık ve kesin bir şekilde ifade edilmiş, Ziya Gökalp tarafından da sistematik hale getirilmiştir.

Osmanlı'nın son dönemlerine gelindiğinde, İsmail Gaspirali'nın ifadesiyle, Kürt milliyetçiliği başlayalı on beş yıl olmuş, Arap milliyetçiliği başlayalı yirmi yılı geçmiş, Ermeni milliyetçiliği başlayalı en aşağı kırk yıl, Bulgar milliyetçiliği başlayalı altmış, Yunan milliyetçiliği başlayalı seksen yıl olmuştu. Yani, sadece Hristiyan milletlerin değil, Müslüman milletlerin de uyanışı ve kendilerini Türklerden ayıran milliyetçiliklerinin kuvvetlenmesi karşısında Türk birliğinin sağlanması fikri sebepten ziyyade sonuç olarak ortaya çıkmıştır (Berkes, 1978:428).

Peyami Safa (1988:30-32) Yusuf Akçura, Ziya Gökalp, Necip Asım, Besim Atalay, Fuad Köprülü, Ömer Seyfettin gibi Türkülerin *Millî Tetebbüler* ve *Türk Yurdu* dergilerinde ve başka yerlerde dile getirdikleri görüşlerinden yola çıkarak, Türkçülüğün her şeyden önce dilleri, ırkları, âdetleri, hatta çögünün dinleri bile bir olan ve Asya'nın büyük kısmıyla Avrupa'nın doğusuna yayılan Türklerin birleşmesi esasına dayandığını ifade etmiştir. Öte yandan, İslâmcılardan farklı olarak, Türk tarihinin İslâm öncesi köklerine inilmesi gerektiği düşüncesi Türkülerin önem verdiği bir husustur. Türk tarihi ve kültürü kapsamında Türk ahlâkı, edebiyatı, dili, iktisadi, dini gibi alanlarda ilmî tetkikler yapılması gerekliliğine işaret etmişlerdir. Bu konulardaki millileşme düşüncesiyle birlikte, Türkülerin beynelmileşimi İslâmlıktır. Ancak, İslâmiyet Batının teknığının alımmasına engel değildir. Kısacası, Türkçülük Ziya Gökalp'in "Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak" diye formüle ettiği düşünsesinde en somut ifadesini bulmuştur.

Gökalp, *terbiye* kavramını *öğretim* anlamında kullanmıştır. Terbiye, bir kavmin vicdanında yaşayan kıymet hükümlerinin toplamını ifade eden kültürü o kavmin fertlerinde ruhî alışkanlıklar haline getirmektir. Kıymet hükümleri millî olduğu için, terbiye de millî olmalıdır. Ancak, şekerin her yerde tatlı, dünyanın yuvarlak olması gibi gerçeklik hükümlerinin milliyetle ilgisi yoktur; o halde, fen ve teknolojiye dair bilgilerin öğretimi lâmillîdir (1972:1-2). Buna göre Gökalp'e göre eğitim (terbiye), "Türkleşmek, İslâmlaşmak, Muasırlaşmak" formülüne uygun olarak, üç kısımdan meydana gelmelidir (1972:123-125). Birincisi Türk terbiyesidir ki, Türk dili ve edebiyatını, Türk tarihini içerir. İkincisi İslâm terbiyesi olup Kur'an-ı Kerim, Tecvid, İlmihal gibi din dersleri ile İslâm tarihi ve lisanlarını içerir. Üçüncüsü ise, asır terbiyesidir ki, matematik, tabiat bilgisi gibi ilimleri ve bu ilimleri öğrenmeye yarayan yabancı diller ile elişleri, beden terbiyesi gibi maharetlerin öğretilmesini gerektirir. Terbiyenin bu üç kısmı, birbirinin tamamlayıcısıdır. Her birinin alanı ve sınırları doğru

bir şekilde belirlenip sınırlanılmazsa, birbirlerine karşı ve düşman da olabilirler. Nitekim, Gökalp medreselerde asır terbiyesinin, Tanzimat okullarında ise din terbiyesinin ihmal edildiğini, bu iki eğitim arasında büyük çarpışmalar olduğunu, buna karşılık Türk terbiyesi veren okulların ise henüz tam olarak oluşmadığını ifade etmiştir.

Medrese-mektep ikiliğinde Gökalp, her iki okula da mesafeli durmuştur. Çünkü, Gökalp'e göre (1972:105-106) medrese de, mektep de terbiye ettiği fertlerin ahlâk ve karakterini bozmaktadır. Başka milletlerde en karakterli ve ahlâklı kimseler tâhsilde en ileri gitmiş fertler arasından çıkarken, bizde vatan için en zararlı adamlar medrese ya da mektepten pay alanlar arasından çıkmaktadır. Medreseler, Tanzimat mektepleri ve yabancı okulların hiçbir de millî olmadığı için, buralarda yetişen tipler de sofi, Levanten ya da Tanzimatçı tipler olmaktadır ki, bunların ortak özelliği karakter sahibi olmayışlardır. Oysa, Gökalp'in de belirttiği gibi (1972:108-109), Adam Smith mübadele serbestliğine dayalı *économie politique*'i tesis ettiği yıllarda İngiltere ürettiği sanayi ürünlerini ihraç etmek ve yeni ürünler üretmek üzere ham madde ithal etmek zorundaydı. Dolayısıyla, Smith'in teorik temellerini oluşturduğu mübadele serbestliği, İngiliz ekonomisinin daha da gelişmesine katkı sağladı. Öte yandan, gerek Amerika'da Carey, gerekse Almanya'da List henüz millî sanayileri olmadığını biliyorlardı. Bu ülkelerde millî sanayi, ancak himayeci ekonomi anlayışıyla kurulabilirdi ki, Carey Amerika'da, List de Almanya'da bunu ortaya koydular. Nitekim, Almanya'da millî sanayi kurulduktan sonra ki, Helfferich, Alman millî iktisadını Smith'in izinden giderek liberal bir tarzda kurmaya çalışmıştır.

Açıkta ki, Gökalp'in millî eğitimden kastı, sadece okullarda Türk dili ve edebiyatına yer verilmesi değil, bununla birlikte, verilen eğitimin ülke gerçeklerine uygun olup toplumsal ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte olmasıdır.

Gökalp, müspet ilimlerin "yaratılmış" ve "yaratıcı" diye ikiye ayırdığını belirtir. Yaratılmış ilim keşfedilmiş ilmi neticelerin toplamıdır; yaratıcı ilim ise, ilmî hakikatler araştırılırken kullanılan faal usullerdir. Bizim okullarımızda yaratıcı ilmin olmadığını, hafızaların bir çok tâfsîlât ile doldurulduğunu belirten Gökalp, okullarda ilmî neticeleri ezberleten bu öğretim anlayışından vazgeçilerek kendimizin ilmî hakikatleri keşfetmemiz gerektiğini savunur. Bunun için tek yol vardır: sosyal ilimlerin eğitimini yapan kişilerin sosyoloji bilmesi gereklidir. Çünkü hukuk, ahlâk, din, iktisat, lenguistik, estetik gibi ilimler sosyolojinin şubeleri hükmündedir. Bunun gibi, müspet ilimlerde de düşünme gücüne sahip olmak için felsefe tâhsil etmiş olmak gereklidir. Zira, sosyal ilimler için sosyoloji ne ise, müspet ilimler için de felsefe odur (Gökalp, 1972:114-115).

Gökalp'in üzerinde durduğu diğer bir konu, üniversitelerde düşünce hürriyetinin olması gereklidir. Gerek öğretme işini üstlenen âlim, gerekse öğrenen talebe düşüncelerini dile getirirken hür olmalı, bundan çekinmemelidir. Bunun için üniversitelerde "ilim için ilim" yapan âlimlere ve istediği dersi serbestçe seçme hakkına sahip olan öğrencilere ihtiyaç vardır. İlîmî topluluğunun gittikçe arttığını gören öğretmen, daha fazla sevklenecek ve ilmî faaliyetlerini şiddetlendirecek; başarılı olamadığını gören öğretmenler de istifa ederek bütçeyi gereksiz yükten kurtaracaktır.

Nitekim, İslâm âleminde geçmişte büyük âlimlerin yetişmiş olması, eski medreselerin öğretim ve öğrenme serbestliği usulünü takip etmelerindendir. Bugün Avrupa üniversitelerinin dayandığı esaslar da bunlardır: ilim için ilim, öğretme ve öğrenme hürriyeti (1972:119-120).

Eğitimde öğretmen kalitesinin artırılması gerektiği görüşünü savunan ve bu anlamda, Emrullah Efendinin Tûba ağacı nazariyesini desteklemiştir Gökalp'e göre de, eğitim reformu üniversiteden başlamalıdır. Üniversitede profesörler hem ilmî, hem de idari meselelerde söz sahibi kilinmalı, profesörlerin ilmî itibarları artırılmalıdır. Bunun için, önce profesörlüğün itibarını artırmak lâzımdır. Sosyal mevkilerinin yükseltilmesi, maaşlarının artırılması gibi yollarla ilmin kıymeti artırılabilir (Gökalp, 1972:120-121).

Bu noktada, hatırlanacağı gibi, Sâti Bey tam tersi bir düşünceyi, reformun ilkokuldan başlaması gerektiği düşüncesini savunuyordu. Nitekim, eğitim konusunda Gökalp ile Sâti Bey arasındaki fikir ayrılıkları her ikisinin yazdığı makalelerde uzun uzun tartışılmıştır.

Gökalp'in eğitim konusundaki fikirlerinden büyük ölçüde etkilenen İsmail Hakkı Baltacıoğlu da (1943:170), terbiyenin (eğitimin) millî ve milletlerarası yönü bulunduğu kabul eder. Çünkü, henüz sosyalleşmemiş olanları sosyalleştirmek demek olan terbiye, iki şekilde olur: çocuğa içinde yaşayacağı toplumun değer hükümlerini (kültürünü) vermek ve teknik kurallarını (medeniyetini) vermek. Asıl eğitim, bunlardan birincisidir; ikincisi, öğretimdir. Pedagoji ise, eğitim ideolojisi olup subjektiftir, millîdir. Bu yönyle ilimden ayrılır; çünkü ilim objektiftir, milletlerarasıdır. Türk milletinin henüz millî bir pedagojisi bulunmamaktadır. Çünkü, 1908'de başlayan pedagoji akımı, Türkliği değil, Avrupalılığı ideal edindi. Halbuki, Avrupa pedagojisi yoktur, Avrupalı milletlerin pedagojileri vardır. Bu pedagoji Fransızdır, İngilizdir, Almandır. Bu pedagojiler milletlerarası değil, millîdir. Onun için, onları taklit etmek yerine Türk pedagojisini oluşturmamızı. Bunun için yapılacak ilk iş, Türk terbiyesinin ananesini bulmak üzere Türk mitolojisini, efsane kahramanlarını, masallarını, atasözlerini, fıkralarını incelemeliyiz. Sonra, tarihî kahramanlarımızın şahsiyetini bulup çıkarmalıyız. En sonunda da, okuma yazma bilmeyen ve Avrupa değerleri ve modasıyla bozulmamış olan ümmî Türk halkın müsterek terbiye örflerini arayıp bulmalıyız. Böylece, Türkün terbiye ananesi ortaya çıkacak, millî pedagojisi doğacaktır. Bu araştırmalar esnasında Türkün kendine göre bir pedagoji tekniği de bulacağına inanan Baltacıoğlu (1943:175-176), bu noktada Gökalp'ten ayrılmaktadır. O'na göre Gökalp'in, eğitim hesabına Avrupa'dan almak istediği şey, pozitif bilimlerin yanı sıra tekniktir ki, pedagoji tekniği de buna dahildir. Halbuki, pedagoji tekniğinin millî olması nedeniyle başka milletlerden alınmasının doğru olmamasının ötesinde, Batı Rönesans'ın intellektci, mantıkçı anlayışına kapılarak sınıfçı, ezberci, kelimeci, mantıkçı, sınavçı, ölü bir pedagojiye kulluk edegelmiştir. Bizim Batı'dan alacağımız yalnızca bilimdir, pedagoji teknikleri gibi yamuk teknikler değildir (Baltacıoğlu, 1966:190).

Baltacıoğlu II. Meşrutiyet devri eğitim anlayışını eleştirerek, eğitimin "uslu, hafızası kuvvetli, dersini ezberleyen" adamlar yetiştirmeye amacıyla olduğunu, bu amacın ise korkan, kızaran, kimildamayan, düşünmeyen, söylemeyen, istemeyen çocuklar ve gençler yetiştirmeye hizmet ettiğini savunmuştur. O'na göre cahil, görenek esiri öğretmenler ve zihniyetçe onlardan daha geri olan ana babalar, çocuğun tabiatını bozmaktadırlar. Tabiat çocuğu oyuna, harekete sürüklediği halde, zeki ve hareketli çocukların "haylaz, yaramaz" diye cezalandırılmaktadır. Böylece, eğitim sistemimiz çocuğun gelişmesini ve mutluluğunu engelleyen bir işleyiş sergilemektedir (Ergün, 1996:72).

Oysa, Baltacıoğlu'na göre (1945:87-88) ilkokuldan üniversiteye kadar, özellikle de üniversite eğitiminde şu beş ilkeye önem verilmelidir: üniversite bilgin kişiliği kazandırmalıdır (kişilik ilkesi); bilgin kişilikler, ancak bir bilim çevresi içinde verilebilir (çevre ilkesi); bilgin kişilik öğrencilerin bilim teknüğine uygun olan gerçek faaliyetleri ile kazanılır (çalışma ilkesi); öğrencilerin gerçek bilim eserleri vermeleri gereklidir (verimlilik ilkesi); üniversite eğitimine başlamak için yapılması zorunlu olan temel denemeler (imtihanlar) olmalıdır (başlatma ilkesi). Ancak bu ilkelerin üniversiteye sokulabilmesi suretiyle, gövdesi üniversite, ama ruhu yüksek okul olan eğitim kurumlarımız düzenebilir. Zira, üniversite sadece ihtisas yeri değil, aynı zamanda bilimsel metodların öğrenilip geliştirildiği, bilimin üretildiği yerlerdir. Bilim üreten kişilerin, profesörlerin, bilimleri ve dersleri dışında başka işlerle uğraşmalarını doğru bulmayan Baltacıoğlu (1945:95), bilimin aristokrat bir kurum olduğunu belirtmektedir (1945:96). Bilim sevgi, aşk, itaat, tapınma ve hattâ israf ister; o nedenle, herkesin bilgin olması ne gereklidir, ne de faydalıdır. Fakat bir iki bilim adamı yetiştirmek için, çok şey feda etmek gereklidir.

II. Meşrutiyet döneminde Türkiye'yi ağ gibi sarmış olan yabancı okulların milletin ve vatanın geleceği bakımından mahzurlu olduğunu düşünen Baltacıoğlu, sırif yabancı dil öğrensin diye bu okullara gönderilen Türk çocukların gayr-i millî bir eğitim aldığı, bunun ise cahil kalmaktan daha tehlikeli olduğunu savunmuştur (Ergün, 1996:73). Böylece, eğitimin millî olması gerektiğini vurgulamış olan Baltacıoğlu, eğitim ile yabancı dil eğitimini birbirinden ayırarak yabancı dil eğitimi için genel eğitimden feda edilmesinin yanlışlığına dikkat çekmiştir.

5. SONUÇ

Eğitim meselesi, günümüzde olduğu gibi, son dönem Osmanlı aydını için de önemli bir tartışma konusu olmuştur. Önemli oluş, hem eğitimin sosyal gelişmedeki rolünden, hem de bu rol dolayısıyla Osmanlı aydının devleti nasıl kurtaracaklarına dair arayış çabasından kaynaklanmıştır. Farklı fikir akımları kapsamında derin, sert ama seviyeli tartışmalar döneme ait yayınıları oluşturmuştur. Aradan geçen bir asırlık zaman diliminde Türkiye, eğitim konusunda çok önemli adımlar atmıştır. Ancak bu, problemlerin bittiği anlamına gelmemektedir. Hatta, o günlerde tartışılan çoğu problem halen tartışılmaya devam etmektedir. Bazı problemlerin görünümü değişmiş gibi olsa da, öz esas itibarıyla aynıdır.

Dini ilimlerle pozitif ilimler arasında denge kurulamaması ve bu iki alanın birbirini destekler nitelikte olamaması, bundan kaynaklanan pek çok tartışmanın toplumun farklı kesimlerini az ya da çok etkilemesi halen içinden çıkamadığımız eski bir problem olma durumunu sürdürmektedir. Öte yandan, II. Meşrutiyet'in çoğu aydını gibi, günümüz aydınlarının da önemli bir kesimi İslam dininin gelişmeye engel bir din olmadığı görüşünü kabul etmektedirler. Böyle olmasına rağmen, geri kalmış ülkeler içinde Müslüman toplumların payının yüksek olması olgusu, dini mesajın doğru algılanmadığı düşüncesini akla getirmektedir ki, bu özellikle sosyal bilimcilerin din-bilim ilişkisi üzerine daha derinlemesine araştırmalar yapmasını zorunlu kılmaktadır.

Girişimci, yaratıcı, öz güven sahibi, azimli ve mutlu bireyler yetiştirmeye amacımız genellikle sürmüştür olsa da, halen devlet kadrolarında iş bulma düşüncesinde olan üniversite mezunu sayımız serbest piyasaya yönelenlerden kat kat fazla; Türkiye ihraç ettiği bir kilo sanayi ürününden 1.5 dolar kazanırken, Almanya 4.5 dolar kazanmaktadır; Endonezya'nın ihracatında teknoloji ürünlerinin payı yüzde 7.3, Meksika'da aynı oran yüzde 16.3 iken bizde bu oran yüzde 3.3'tür. Bu farkların nedenlerinden birinin de, eğitimde kalite meselesiyle ilgili olduğu bilinmektedir.

II. Meşrutiyet döneminde alfabe değiştirmemizin gerekliliği olup olmadığı tartışılmışken, bugün de söz konusu değişikliğin kültürel kopukluğa neden olup olmadığı toplumun farklı kesimlerince tartışılmaktadır. Yine, yüz yıl önce bazı Batıcı aydınlar Türkçenin yeni gelişen bir dil olması nedeniyle bilim dili olamayacağını ve İngilizce veya Fransızca gibi bir Batı diliyle eğitim yapmamız gerektiğini savunmuşlardır. Bugün, yabancı dille eğitim yapan farklı düzeylerde pek çok okul bulunmaktadır. Ancak bir-bir buçuk yıl hazırlık sınıfında öğrenilen yabancı dilin bilim yapmaya yeterli olup olmadığı; yeterli değilse, yabancı dilde eğitimin bireysel kapasitelerin israfı olarak değerlendirilip değerlendirilmeyecesi meselesi rasyonel olarak değerlendirilmesi gereken problemlerdir.

Osmanlı'nın son dönemlerinde okul sayısının artmış olması, öğretmene duyulan ihtiyacı artırdığı gibi, kaliteli öğretmenin nasıl yetiştirileceği meselesi de üzerinde durulan bir konuydu. Bugün ise, üniversite ve eğitim fakültelerinin sayısının artması, fen edebiyat fakültesi mezunlarına formasyon verilmesi ve öğretmen ihtiyacının planlanmadan bölüm kontenjanlarının artırılması gibi nedenlerle öğretmen sayısının gereğinden fazla artmış bulunmaktadır. Öte yandan, eğitimde kalitesizlik probleminin kaynağı öğretmenlerin kalitesizliği ile ilişkilendirilmektedir. Bu yaklaşımın doğruluğu büyük ölçüde kabul edilmekle beraber, eğitimde kalitenin başka bileşenlerinin de olduğu bilinmektedir.

Sâti Bey, Avrupa ülkelerindeki gibi Osmanlı okullarında verilen eğitimin çocuğun bedensel, fikri ve ahlaki kabiliyetlerini geliştirme amacıyla taşıması gerektiğini savunarak açtığı okulda bu yönde uygulamalar yapmış; müzik, resim, jimnastik gibi derslere müfredatta özel önem vermiştir. Günümüzde de bu gibi derslerin çocuğun bedensel, fikri ve ahlaki gelişimindeki rolü bilinmektedir. Ancak, gerek liselere,

gerekse üniversitelere yerleştirmede yapılan merkezi sınavların seçmeden çok elemeye dayalı bir sistem olması ve okul başarısının bu sınavlarda gösterilen başarıya endekslenmesi, bu sınavlarda soru sorulmayan müzik, resim, beden eğitimi gibi seçmeli derslerin önemini yitirmesine neden olmaktadır. Bu durumda, okul pek çok öğrenci için sıkıcı olduğu için zor katlanılan yerlere dönüştürmektedir.

Öte yandan, son bir kaç yıldır eğitim sisteminde "inşacı anlayış" diye bilinen ve öğrenciye doğrudan bilgi vermek yerine bilgiye ulaşmayı öğreten yaklaşım uygulanmaya çalışılmaktadır. Ancak, bahsedilen sınav sistemleri hâlâ ezberci eğitim anlayışını zorunlu kıldığı için söz konusu yaklaşımın amacına ulaştığı söylenemez. Sonuç olarak, ezberci eğitim anlayışından yakınsak da yüz yıldır sürdürdüğümüz bir mesele olma özelliğini korumaktadır.

Son olarak, Sâti Bey'in özellikle üzerinde durduğu okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması fikri, yaklaşık yüz yıl sonra gerçeğe dönüşmüştür, ana okulu zorunlu eğitime dahil edilmiştir. Gecikmeli de olsa, bazı problemlerin çözümendiğine tanık olmak, diğer problemlerin çözümlenebileceğine dair umudu artırmaktadır.

KAYNAKÇA

ACAR, Ş. D. (2009). *Eğitimde Bir Üstâd Satı Bey'i Tanımak*, İstanbul: Akademik Kitaplar Yayıncıları.

AKYÜZ, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncıları.

BALTACIOĞLU, İ. H. (1943). *Türk'e Doğru*, İstanbul: Yeni Adam Yay.

BALTACIOĞLU, İ. H. (1945). *Batiya Doğru*, İstanbul: Sebat Basımevi.

BALTACIOĞLU, İ. H. (1966). *Ziya Gökalp*, İstanbul: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayıncıları.

BERKES, N. (1978). *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, İstanbul: Doğu-Batı Yayıncıları.

DAVİSON, R. (2006). *Osmanlı Türkiyesi'nde Batılı Eğitim*. (çev. Mehmet Seyitdanlioğlu), İnalçık ve Seyitdanlioğlu (Ed.) *Tanzimat Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu* (s.463-476). Ankara: Phoenix Yay.

ERCİN, O. (1977). *Türk Maarif Tarihi* (5 cilt). İstanbul: Eser Matbaası.

ERGÜN, M. (1996). *İkinci Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*, Ankara: Ocak Yayıncıları.

ERSOY, M.A. (2007). *Safahat*, Ankara: Elips Kitap.

GÜNALTAY, M. Ş. (1996). *Zulmetten Nura*, İstanbul: Furkan Basın Yayın.

GÜNALTAY, M. Ş. (1999). *İslâm'ın Uyanışı*. Çelebi ve Yılmazer (Ed.), *İslâm Düşüncesinde Arayışlar* (s.26-44) İstanbul: Rağbet Yay.

GÜNDÜZ, M. (2012). *Mustafa Sati Bey ve Eğitim Bilimi*, Ankara: Otorite Yayıncıları.

GÜNGÖRMÜŞ KONA, G. (2005). *Batı'da Aydınlanma Doğu'da Batılılaşma*, İstanbul: Okumuş Adam Yayıncıları.

GÖKALP, Z. (1972). *Millî Terbiye ve Maarif Meselesi*, Ankara: Diyarbakır'ı Tanıtma ve Turizm Derneği Yayıncıları.

HAŞİM N. ve ŞEHİHÜLİSLÂM MUSTAFA, S. (1992). Aile Hayatı, Tesettür Meselesi, Kadın Hukuku. Sosyo-Kültürel Değişme Sürecinde Türk Ailesi (3 cilt). (s.1106-1123). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayıncıları.

İLERİ, C. N. (2000). Türk İnkılâbı, Ankara: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı Yayıncıları.

KANLIDERE, A. (2005). Musa Cârullah, İstanbul: Dergah Yayıncıları.

MUSA KAZIM (1999). Kelâm Kitaplarının Asrin İhtiyaçlarına Göre İslahı ve Yazılması, Müslümanlar Arasında Muhtelif Mezheplerin Birleştirilmesi ve Medreselerde Tedrisâtin İslahı, İslâm Düşüncesinde Arayışlar, Çelebi ve Yılmazer (Ed.), İslâm Düşüncesinde Arayışlar (s.47-60) İstanbul: Rağbet Yay.

MUSA KAZIM (1999). Sağlam Medeniyet ve Doğru Din Anlayışı, Çelebi ve Yılmazer (Ed.), İslâm Düşüncesinde Arayışlar (s.61-98) İstanbul: Rağbet Yay.

ORTAYLI, İ. (2007). Batılılaşma Yolunda, İstanbul: Merkez Kitaplar Yayıncıları

SAFA, P. (1988). Türk İnkılâbına Bakışlar, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayıncıları.

SAİD HALİM PAŞA (2012). Buhranlarımız ve Son Eserleri. (Yay. Haz.M.Ertuğrul Düzdağ), İstanbul: İz Yayıncılık.

SOYDAN, Tarık (2013). "Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu", Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, C/S. 5(8): 53-72.

TUNAYA, T. Z. (2004). Türkiye'nin Siyasi Hayatında Batılılaşma Hareketleri, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayıncıları.

TUNAYA, T. Z. (2007). İslâmcılık Akımı, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayıncıları

TUNAYA, T. Z. (2011). Türkiye'de Siyasal Partiler İkinci Meşrutiyet Dönemi (3 Cilt). İstanbul: İletişim Yayıncıları.

TÜCCARZÂDE İBRAHİM HİLMİ (1997). Avrupalılaşmak, Ankara: Gündoğan Yayıncıları.

UZUNÇARŞILI, İ. H. (1988). Osmanlı Devletinin İlmiye Teşkilâti, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayıncıları.

ÜLKEN, H.Z. (2005). Türkiye'de Çağdaş Düşünce Tarihi, Ülken Yayıncıları.

YILDIRIM, Y. (2002). Tevfik Fikret (Eğitimciliği ve Şermin), İstanbul: Toker Yayıncıları.